

כמה מחשבות על הוראה

מילי אפשטיין-ינאי

במאמר זה אני דנה בכמה מחשבות על למידה ועל הוראה, במיוחד על האופן שבו הוראה ולמידה באות לידי ביטוי בתהליך הכשרת המורים. הבסיס לדיון במאמר הוא סיפור אישי המבטא את השפעת מעשה ההוראה.

ההוראה נחקרת כפרופסיה המשלבת יחדיו יסודות פרדוקסליים, כגון ההיבט האוניברסלי וההיבט היצירתי-אישי של ההוראה. יסודות אלו מזמינים תמיד הכרעה מעשית ואינם ניתנים לפתרון אחיד ולאורך זמן.

במאמר התמקדתי בשלושה מושגים מרכזיים (לדעתי) בתהליך ההוראה-למידה: פליאה, סקרנות וחקרנות, ובעזרתם ניסיתי להאיר תהליך זה.



ברצוני להתחיל רשימה זו בסיפור אישי. לא אחזור אליו בהמשך כדי להסיק ממנו מסקנות או כדי להבליט את דבריי בעזרת הדוגמה. אני מבקשת מכם, הקוראים, שתתנו לו להדהד בראשכם במהלך הקריאה ולהשתרג עם סיפורים משלכם.

והנה האירוע החרות בזיכרוני: התקופה – ימי השלטון הצבאי בארגנטינה, ימים ספורים לפני סוף שנת הלימודים. המורה לספרות בבית הספר התיכון בבואנוס איירס, הגברת שוורצברג, נשענה על מסגרת דלת הכניסה לכיתה ואמרה לנו, התלמידות, שכדאי ורצוי שנזכור את שמות הספרים שהיא עומדת להציע לנו לקריאת קיץ, שנקשיב טוב מאוד, אך בלי לרשום דבר על הנייר – שמא מישהו יראה את הרשימה ונסתבך. ואז היא הזכירה אותם, את הסופרים ה'אסורים' שלמדתי להכיר במהלך אותו קיץ, בנסיעות תכופות לביתה שבפרברי העיר.¹

בטקסט זה אנסה לשרטט כמה כיווני מחשבה הנוגעים בעקרונות להוראה וללמידה שבהם אני מאמינה. ברצוני להציע נקודת מבט שאינה עולה בקנה אחד עם סדר היום העכשווי. אולם אדון כאן רק בקצה הקרחון של סוגיה מורכבת, הארוגה בשאלות בדבר מהות מעשה ההוראה ובדבר התנאים החברתיים שבהם הוא מתהווה. קול אנטי-פולמוסי בתוכי אומר לי שאולי מהולות בדבריי הפרזה מסוימת והתלהבות ילדותית – טון נאיבי שאינו מתאים לימים של תכנון, יישום ויכולת ביצוע; ובכל זאת, איני נוהרת.

בספרו **האדם הראשון** מתאר אלבר קאמי את דמותו של מורה המשאיר את חותמו על ילד, גיבור הספר. גם בספר הילדים **מטילדה** מתאר רואלד דאל מורה מיוחדת המאמצת את הילדה

מטילדה בעלת הכשרונות. בספר **כמו רומן**, מאת דניאל פנק, מתוארים זיכרונותיו־הרהוריו של מורה לספרות המנסה להבין מה מוביל בני נוער לעמדה של קוראים. יכולתי להמשיך ולהאריך את הרשימה, וגם להזכיר סרטים שבהם דמותו של מורה היא בעלת משקל בעלילה. רבים הם המורים בספרות ובקולנוע המצטיירים כדמויות ייחודיות הרואות בעבודתן ייעוד, המוכנות לבצע מעשה יוצא דופן שיאפשר לפעולתן המקצועית 'להטביע את חותמה' באחר הלומד. אלו דמויות העשויות להסתכן במעשה ההוראה שלהן בדרך זו או אחרת. לעומת מורה מוערך זה, קיימים דימויים אחרים של מורים חסרי השראה, אטומים לסביבתם או נגועים בסתמיות מדבקת שלרוב הם אינם מודעים לה.

ג'יימס ג'ויס, א'ן יונסקו, סמואל בקט, צ'רלס דיקנס, שרלוט ברונטה, פרידריך ניטשה, ועמוס עוז ויואל הופמן בספרות העברית (רשימה זו מוגבלת ביותר), תיארו מורים מסוגים שונים ומגוונים. סיפורים במסורת הזן־בודהים מעמידים אף הם את דמותו של מורה־דרך במרכז התרחשות הגורמת למבוכה לאלו המנסים ללמוד. נראה לי שאין צורך לפרט יותר – כל מי שביקר כמה שנים במסגרות לימוד כלשהן מכיר פן זה או אחר מדימויים אלה. איני רוצה להרחיב בנושא זה ובניתוח הדוגמאות, אלא להיעזר בתחושה הכללית שמעוררות הדוגמאות כדי להעמיד טענה בדבר קיום עמדות סותרות בעניין מעשה ההוראה המיטבי. אין בזה חידוש, כמובן. רבים כתבו על כך, וכל תאוריה מעמידה מודלים חדשים של מורה שהם פרי הנחותיה ואמונותיה. מטפורות על הוראה מנסות ללכוד את המעשה החמקמק הזה (עינבר, 1997; Lawley & Tompkins, 2000), ובכל תקופה נוצרות מוסכמות נבדלות בעניין מאפייני ז'אנר ההוראה (De Man, 1981). הדוגמאות מבטאות את התפיסות השונות בעניין עבודתו של המורה – מה אמורה ההוראה לחולל, מהי למידה ומה תפקידו של הפרט במעשה זה.²

תיאור המורים בספרות ובקולנוע ממחיש את ההנגדה בין מורה כאמן למורה כטכנאי. על הנגדה זו ניסתה לעמוד נורית פלד (פלד־אלחנן, 2000) בדיוניה על שיח הכיתה ועל תרומתו של המורה ליצירת ידע חדש אצל הלומדים. פלד ביססה את הדיון שלה על הקלטות של שיחות בכיתה ועל ניתוחן הביקורתי. עמדות אלו בעניין מעשה ההוראה משקפות מתח בדבר היווצרותו של הידע: ידע אוניברסלי הניתן להעברה לעומת ידע כהבניה סובייקטיבית וייחודית של הפרט. עמדות אלו משקפות גם את האופי הפרדוקסלי של מעשה ההוראה בהיותו מושג מופשט אך גם פעולה ממשית, טכניקה מיומנת לצד אמנות ביצוע, מתוך המערכת ומחוצה לה. פרדוקסליות זו קושרת את ההוראה לתחומים בעלי תכונות דומות, כגון משחק, יצירה, תהליך למידה, מסע פסיכואנליטי, ניהול והורות (אפשטיין־ינאי, 2000; אפשטיין־ינאי, 2011). בקשר לשתי פרספקטיבות אלו נשאלות שאלות רבות בדבר עיצובם של המורים לעתיד (אפשטיין־ינאי, 2006), שאלות עתיקות יומין.³ כיצד צריך ורצוי 'להכשיר' מורים? האם הוראה היא 'פרופסיה' הניתנת להגדרה חדה ולהעברה כחפץ או כנכס בין הרוצים להתפרנס ממנה? האם זו 'פרופסיה' שניתנת לפיקוח על ידי מוסדות המדינה או העמיתים בקהילה? מה בכלל מלמד מורה? כיצד מכין תהליך ההכשרה את המורים להכרעות אישיות' בזמן ההוראה?

הקשיים שבזיהוי תפקידו של המורה באים לידי ביטוי בקלות הדעת שבה תחום הכשרת המורים מוכן לשייך לעצמו טרמינולוגיה אפנתית, מתחלפת ומתכלה כדי לתאר את תפקיד המורה באופן עכשווי ומפתה, וכך לזנוח מעט את הקושי הטמון בפעולה עצמה שבמרכז הזירה – הלימוד. על כן מורים יכולים לשנות את עורם ולהצטייר כחברים, מתווכים, מובילי שינוי, משרתי

לקוחות או צרכנים, מכינים לחיים, וגם מאמנים להצלחה ולחזון. חלופות אלה נותנות ביטוי לבלבול הקיים בין מהות הפרקטיקה לבין השיח החברתי. זה האחרון שואף ל'נורמליזציה' של ידע ומומחיות בתחום (Bourdieu, 1995; Bourdieu, 2003), באמצעות יצירת מנגנונים של הכשרה, אישור, פיקוח, הסדרת סמכויות וניווט הפרקטיקה – מנגנוני כוח הממפים את התחום.⁴ אפתח בכך שלטעמי, הרעיון שנולד לפני כמה שנים – לנסות ולהגדיר את ההוראה באופן בלעדי כ'פרופסיה'⁵ (כך בז'רגון של אנשי החינוך), נכרך לא אחת עם ניסיון להפוך את הפן האישי, הלא צפוי והלא־מבויט של מעשה ההוראה לידע אוניברסלי, שיטתי וסדור, הניתן להעברה. רעיון זה מכניס את מלאכת ההוראה לסדר החברתי הממוצע המונע על ידי יחסי עבודה, תוצר ותמורה כלכלית. אין רע בכך, כמובן; אך רעיון זה, ביישומו הנוכחי בכל הרמות, מוציא את ההוראה משדה האהבה אל הידע, ואת הלמידה הוא מוציא משדה הפליאה, הסקרנות והחקרנות,⁶ כלומר – מאזורי אי־הוודאות, הספק וחוסר־הידעה שבהם אמורות ההוראה והלמידה להתרחש. בתפיסה המובילה כיום של הוראה כפרופסיה מנוטרל הדיבט המהפכני המגולם בהוראה כמעשה ביקורתי ומעורר שינוי, הן בקשר לפרט הן בקשר לחברה.⁷ המרחב הסמלי (Winnicott, 1971; Baudrillard, 1994) שבקשר אליו מתהווה ההוראה מצטמצם ודועך תחת שלטון ה'טכנולוגי' וה'יעיל', בלחץ הפיקוח המתמיד ויצירת הסטנדרטים האחידים והמדידים; המבחינים הארציים לתלמידים בכל הרמות וההשתלמויות המקצועיות והמפוקחות היטב למורים נותנים ביטוי לשני קטביו של צמצום זה.⁸

מהלך ההתמקצעות של תחומי דעת שונים מאפיין את התקופה המודרנית במגוון רחב של אזורי פעולה (Derrida, 2005; Bourdieu, 1995; Le Goff, 1956), ובפרט את מה שפרדריק ג'יימסון (2002) כינה 'הקפיטליזם המאוחר'. תופעה זו היא תוצר לוואי של תהליך טכנולוגי הכופה את חוקי הייצור והשעתוק ההמוני ואת הדיוק המאפיין אותם (Virilio, 1996) גם על תחומים שאינם פועלים לפי העיקרון הטכנולוגי (Milner, 1995). כך, כדי להיות 'עכשווית' ולדבר בשפת המיתוג והיעדים המדידים, תובעת לעצמה ההוראה את הזכות להיות 'מקצוע' או 'פרופסיה' – מעשה לגיטימי שאמור להעלות את קרנם של המורים כבעלי מומחיות בעיסוקם וכבעלי כוח חברתי. תהליך של למידה ושינוי כרוך בקונפליקט, אשר טומן בחובו תסכול רגשי. ככל שהגדרת ההוראה כפרופסיה מחזקת את הזיקה שלה לידע אוניברסלי ולמוסדות המסדירים ידע זה, כך היא מטשטשת את העבודה המתמשכת הרתומה לתהליך למידה־הוראה, את הצורך לדון במהות הידע, האמת והקשר האנושי הכרוכים בתהליך הלמידה ואת הצורך לשאת בקונפליקט שהוא מייצר.

ראוי לתת את הדעת על כך שהמושגים שנבחרו כדי לשיים תהליך שהיה אמור להביא להעצמת אלו העוסקים בהוראה, מדגישים דווקא את הפן הטכנולוגי והמדעי של התחום, בהתאם לאופייה של תקופתנו, ונמנעים מהפן הטורדני, הלא־מבויט שבו, אותו פן המזמין הכרעה אישית, יצירתיות והבעת עמדה. הטענה הרווחת שההוראה הופכת ל'פרופסיה' כוללת אפוא מהלך רטורי מובהק המבטא עמדה אידאולוגית: עיצוב מחדש של השדה הסמלי של ההוראה בדרך של זיהוי, שיום וקטלוג הידע הפדגוגי, הסדרה מתמדת של תנאי ההכשרה, שלבי ההתמחות וההתקדמות והבנייה של 'כלים' בדוקים ויעילים למילוי תפקידה החברתי של ההוראה. כל אלה, מבלי לתת את הדעת על כך שבעקבות המהלך והשלכותיו נאלצים רוב המורים להופיע כ'מומחים' וכבעלי סמכות בקשר לידע רב ומתוחכם, שהיכרותם אתו היא מתונה ולא סדירה.

כך נחשף 'בגופם של המורים' הפער בין הציפייה החברתית שהמורים יגלמו סמכות מקצועית ויממשו פנטזיות אומניפוטנטיות לבין התמוטטות אותה ציפייה ורגשי ההתנגדות שהיא מעוררת לנוכח גילויי ידע ושינוי.

משמעותו הראשונית של המונח 'פרופסיה' היא הצהרה פומבית בדבר אמונה, השקפת עולם או מומחיות כלשהי (profiteor, professus), כגון אמונה דתית או שליטה בתחום דעת כלשהו; משם הושאל המונח להצעת מומחיות זו לצורכי פרנסה או כרקע להתארגנות קהילתית של בעלי המומחיות ושל הלומדים אותה בתהליכי הכשרה שונים. מכאן שמצד אחד, פרופסיה משלבת ידע אוניברסלי המוסכם פחות או יותר על המשתייכים אליה, אך מן הצד האחר היא תובעת פתרונות ייחודיים המערבים תמיד הכרעה פרטית. ככזו, פרופסיה מציינת בראש ובראשונה השתייכות **לקהילה מקצועית** ברמה מסוימת של חירות שמעל למסגרת והשתייכות ביורוקרטית, כמו זו של העיר, המפעל או המשרד הממשלתי, שהפרט מצוי בה בהכרח. השתייכות ביורוקרטית זו התהדקה, התרחבה והשתכללה עם התפתחות מושג המדינה המודרנית ומוסדותיה; במהלך מאה השנים האחרונות ויותר התגלו דוגמאות רבות של מתח וחיכוך בין השתייכות אחת לאחרת. כאשר המושג פרופסיה משויך למערך ביורוקרטי של הסדרה, של פיקוח ושל מעקב צמוד אחר כל התנהלות פרטית, ממד ההכרעה האישית הכלול בו מצטמצם מאוד.⁹

שתי המשמעויות המנוגדות, כביכול, הכלולות במושג פרופסיה, נותנות ביטוי לסוג של התמסרות מרצון לעשייה מסוימת (הרי היא כוללת הצהרה על עמידת הפרט בעקרונות מוסכמים של ידע ושל מחויבות נפשית), המשתקפת בעבודתו של מי שמקפיד על פרופסיה, כלומר מי שהשקפת עולמו באה לידי ביטוי בעבודתו.¹⁰ מכאן שבפרופסיה מהולים יחדיו **אמונה, שירות והתמסרות**, יסודות הדורשים רמה כלשהי של הזדהות נפשית ואתית וגם התלהבות בעשייה. לעומת זאת, המילה 'מקצוע' מבליטה דווקא את היבט הפרנסה או משלח היד המקופל במשמעות המילה ובכל גזרותיה; מקצוען, מקצוענות, מקצועיות, **התמקצעות** – מילים אלה מציינות **עיסוק קבע** בדבר־מה כדי להתפרנס.¹¹ קשת זו של מושגים והאסוציאציות שהיא מעוררת הן הבסיס לחקירת מהותה של ההוראה ויסודותיה החשובים במהלך הכשרת המורים, ואין חקירה זו יכולה לספק פתרון אחד ויחיד.

נדמה כי היסודות שאני מבקשת להזכיר אבדו בתוך הבלבול הטכנולוגי והביורוקרטי התוקף את המערכות שהיו אמורות **להנחיל השראה** לעובדיהן. רוח הדברים נהדפה. איני מתכחשת לכך שאולי יש תמימות מסוימת בדברי. ובכל זאת, נראה לי שרצוי להדגיש היבטים אלו בתהליך המעצב של המורים לקראת עבודתם ולתת אמון במעשיהם, במקום לפקח באופן הולך וגובר על התנהלותם ועל תוצרי עבודתם. קרי: מבחנים והישגים לימודיים של הילדים ובקרה קפדנית על תוכני הלימוד ועל ההשתלמויות המקצועיות של המורים, כדי להשיג 'שקט' בסדר הנורמטיבי שנקבע יוצרים, למעשה, 'פס ייצור' של תלמידים ושל מורים כאחד; הרגולציה יוצרת עולם המתנהל במונחים של לקוחות, ספקי שירותים ויעילות, בלי מרחב לתשוקה, לגילוי, להתנגדות ולתסכול שהם גם חלק מתהליך הלמידה־ההוראה. אזורי ההשתוקקות לידיעה של מחפשי הדרך, הלוטים עוד בערפל, הם מרחבים שבהם יכולה להתרחש למידה. הם מזמינים אותנו להזכיר את היסודות ה'רכים' אשר ניתנים פחות למדידה, ושמהם צומחת למידה ומתחדשת ההוראה כמעשים הנושאים עמם השראה: פליאה, סקרנות וחקרנות.

פליאה היא אותו פה פעור אל מול העולם הקיים, מול מורכבותו הבלתי נתפסת, מול היותו מעבר לגבולות הדמיון שלנו, מול יכולתו להפתיע. פליאה זו, ראשונית היא – השתאות אל מול הסובב אותנו. פליאה זו היא צעד ראשון לכל למידה אמתית – התעוררות מתרדמת היום-יום. הפוגה בקהות החושים של המובן מאליו, של **האוטומטון** החברתי המאפשר המשכיות והנשען על הרגלינו הבטוחים ביותר. פליאה זו היא ה'קריאה' אל ההרפתקה במונחיו של קמפבל (Campbell, 1972); היא ה'הניצוץ' בתודעה שבתורות המיסטיות קורא לאדם להביט על המוכר במבט רענן (Harner, 1992; Pulos, 1992); היא ה'ראייה' המיוחדת, המוזכרת באופנים שונים במגוון תאוריות על יצירתיות (למשל: Weisberg, 1991; Sternberg, 1991; Ochse, 1990; Schank, 1995; Torrance, 1991; Caspi, 1992; Ghiselin, 1952; סטור, 1983).

כדי להתפלא מתבקש לנער את השגרה, לא לתת לקורי המובנות להתהדק ולהגן' עלינו בקרומם השקוף מכל מגע חדש עם היום-יום: כוחה של מילה לרגש או לרמוז, יופיו של פרח, דיוקם של מערכת העיכול או של משפט גאומטרי, התפתחותו הקוגניטיבית של ילד, תנועתם על עננים ושל כוכבי השמיים. ביכולת להתפלא מגולמת תמימות מסוימת, מוכנות להיות חשוף, להיות 'מוכה' על ידי עולם התופעות: לא לתת לאוטומטיות להשתלט על המבט ולכבות את הרגש. ובמילותיה של לאה גולדברג (1973): "לבל יהיה יומי היום כתמול שלשום, לבל יהיה עליי יומי הרגל".

הפליאה היא עמדה אתית ואסתטית היכולה לתפקד כהגנה נוכח הירוות (hubris) הידע. יהירות זו מתעוררת בעקבות הידע ההולך ונקשר ברשתות של מובן – רצוי לזכור ש'ידע' נותן ביטוי ליחסים המאפשרים ייצור של שיח מלוכד בתחום דעת כלשהו. כלומר, ידיעת הקשרים הופכת רכיבים בודדים (נניח, מספרים, בעלי חיים, תופעות פיזיולוגיות, צמחים וסיפורים) לרשת קבועה ונושאת משמעות הניתנת להעברה כ'קורפוס' אשר בו הרכיבים הפכו ל'נתונים' במערכת מלוכדת של משמעויות. ידיעה היא, אפוא, פעילות הקשורה ל**סוג** הלכידות המאפשר לשיח מסוים להתקיים. הפליאה מנציחה את 'הרגע שלפני', לפני שתחביר והיגיון מלכדים את פיסות המידע ומגבשים אותן תוך כדי שכחה של הפעילות הסמלית שאפשרה את הופעתו של הידע כשיח סדור (פואנקה, אצל ביון, 2004, עמ' 92; Lacan, 1988). רגע זה של 'פה פעור' ועומס תחושות ורגשות שטרם התקבעו בצורה כלשהי, רגע גדוש זה בשל הנגלה לעיני הגוף-נפש – זוהו כרגע הכרחי לכל סוג של תהליך לימוד על ידי מחנכים, חוקרי יצירתיות, פילוסופים ואנשי רוח לאורך הדורות. ההצעה שלפיה על הפליאה לשמש עמדת פתיחה להוראה בכלל ולהכשרת מורים בפרט, אינה פשוטה ואף אינה מובנת מאליה, מכיוון שהיא מחייבת מעשה חושפני: העמדת מושא ההתלהבות של המורה לעומתו של האחר – קהל הלומדים. זהו מעשה אינטימי ונועז, פרטי וציבורי בעת ובעונה אחת, אירוע פרדוקסלי ומכונן. צעד זה מחייב תעוזה ועמידה איתנה אל מול המבט הסתמי והמשטח המשתלט ללא מעצור.

מתוך פליאה זו נבנית ההוראה כמעשה המשמר את הטריות ואת ההתלהבות כערך (Singer, 1992). מורים מלמדים אפוא לא רק מידע המתכלה עם הזמן, אלא את העמדה הזו כלפי עולמות התוכן של הלימוד – צעד ראשון אל הסקרנות ואל התשוקה לדעת.

סקרנות 'מתניעה' את האדם לחיפוש, גורמת לו לעזוב את מצב התרדמת ולעשות מעשה: להתמודד עם חוסר הידע ועם החלקיות המתמדת של הידיעה ולחפש תשובות כלשהן, לנסות

להבין את הנסתר מן העין. זוהי סקרנות להבין טעויות, להתבונן בין השיטין של רקמת העולם הנראית מסודרת ויעילה, להיכנס לתוכם של מנגנוני הפעולה של היקום או, להבדיל, של האדם. הסקרנות מתרגמת פליאה לסוג של התכוונות נפשית לקראת חיפוש ועשייה, לקראת 'עוד'. הסקרנות, לצד המוטיבציה הפנימית, מתחילה את התנועה לקראת הלימוד; היא מאפשרת להתמיד ולזהות עוד שאלות לא פתורות; היא מעוררת עניין לחפש ולהבין: מדוע הירח לא נופל? מדוע מילה זו מעוררת תחושת עצב בשיר? מדוע הדם נקרש? איך מגיעים אבקני הפרח רחוק כל כך? מדוע יש גלים בים? מדוע מישוה ממשיך לקרוא מילים על הדף? בלי סקרנות זו, ההתנהלות השגרתית של היום־יום משתקת למידה ומזמינה שעמום, אחת המחלות הנפוצות בזמננו.

הסקרנות היא אותה תכונה המוכרת אצל יונקים רבים, ובכללם האדם (Vygotsky, 1978), המובילה לחקירת הסביבה וללמידה. היא אכן הפינה לתהליך של אגירת מידע והסמלה, תהליך שלפעמים מאבד את הקשר עם הצורך ההתחלתי ומקבל חיים משל עצמו. כאשר ניתוק זה מתרחש – המבט הטכני משתלט על המידע המאורגן והמסודר ומבדיל אותו מהפעילות הסמלית שאפשרה את התגבשותו (Lacan, 1988; אפשטיין־נאי, 2000). מבט זה מגלם מהלך של סינתזה שבאמצעותו רכיב אחד משמש כמחבר רכיבים שונים, שלפני הרגע המכונן של המבט לא נראו קשורים ביניהם או בעלי ערך מלוכד; כך הופכת מורכבותו של העולם לנגישה עבור ההתבוננות האנושית (ביון, 2004).

ראוי להזכיר כשלב מקדים את תהליך הלמידה והסינתזה המתואר, את האינסטינקט האפיסטמופילי (epistemophilic, אהבת הידע) שתיארה מלני קליין בעבודתה המוקדמת עם ילדים ופעוטות (כהמשך לרעיון שהציג פרויד קודם לכן) (Spillius, Milton, Garvey, 2011; Couve, & Steiner, 2011); אינסטינקט זה הוא הממריץ את הילד לחפש אובייקטים למשחק ולחקירה כחלק מתהליך הסימבוליזציה ופיתוח הכלים להתייחסות לעולם החיצוני. לפי קליין, אינסטינקט זה של כיבוש אובייקטים בעולם מלווה בתחושות של אלימות ואף של סדיום, מהלך המעורר אשמה ועלול להוביל לבלימת הסקרנות. מנקודת מבט זו רצוי להדגיש את אופיין הכפול או הפרדוקסלי של הלמידה בכלל ושל הסקרנות בפרט: הנטייה, הדחף או הרצון לחקור, להתפשט, לשלוט ולהפנים את הסובב אותנו, מלווה בנטיות, דחפים או רצונות סותרים של תוקפנות, פנטזיות של הרס ופחד, עונש ואשמה, העלולים לבלום את הסקרנות 'הטבעית'. סקרנות הפוכה מאדישות, והיא עשויה לבוא לידי ביטוי בתחומים שונים ומגוונים. היא קשורה קשר הדוק למוטיבציה הפנימית, אותו מנוע אישי שאינו נידום נוכח מכשולים והמעודד השקעה שאינה מותנית כמעט בדבר אחר מלבד תחושת הסיפוק. הקשר בין סקרנות ליצירה נתמך במחקרים: תחום 'המחקר' – יהא זה ביולוגיה, אמנות הצבע והצורה, מוזיקה, רפואה או הכרת האחר – מצטייר כשדה פורה במרחבי חוסר הידיעה, במרחבים המעוררים את סקרנות האדם לבדוק אותם ולחקור אותם.

האם הסקרנות היא צורך פיזיולוגי? האם גירוי מעין זה מסופק על ידי תהליך החקירה עצמו או על ידי מציאת תשובות אפשריות? מהו המתח הסביר בין סקרנותו של הפרט וחוסר ידיעתו לבין חוסר הנחת והתסכול שרגשות אלו יכולים לעורר? איך להתגבר על ההתנגדות ללמידה ולשינוי כשאלו נחווים כאיום, כהרס, כסכנה וכפלישה למרחב הנפש? (Waska, 2007). נושאים

אלו חשובים לחקר היצירתיות והאינטליגנציה האנושית, אך לא פחות חשובים להבנת הגורמים הנפשיים המאפשרים להנחיל את הרצון ללמוד כעמדה בטוחה, ולא רק כתחנת מעבר.

חקרנות היא אפוא פועל יוצא של סקרנות. היא התנועה המדרבנת את החיפוש עצמו, הצימאון לדעת ולהבין, היוזמה לצאת מהנוחות שבשגרה כדי לנוע בעקבות הספקות וחוסר השקט של המוכן לקחת סיכון בהרפתקת הלמידה (Bruner, 1986). החקרנות מתמודדת תדיר עם תחושות של אי־נחת נוכח חוסר הידיעה, שהוא הקוטב האחר של מסלול החיפוש המגולם במעשה ההוראה (ראו בקטעים המוכרים של אפלטון, למשל במינון¹²). חקרנות זו מתמודדת עם דבר נוסף, לא פשוט ולא מובן מאליה – רמה מסוימת של התנגדות לתהליך הלמידה עצמו. בעת העמידה בפניה התנגדות הזו מתגלים פניה המקוריות והטורדניות כאחת של ההוראה־למידה: תנועה שאין לה סוף, תנועה המשלבת קצבים של ערות, רגיעה, גירוי חריף, כעס, מבוכה והרפיה. התנגדות לתהליך הלמידה חושפת אותה כהווייה לא אחידה הכורכת יחדיו סתירות וניגודים. כפילות זו היא, אולי, המאפיין הבולט הלמידה.

מעשה ההוראה נותן ביטוי ל**חקרנות** זו כפעולה המזמינה את האחר – התלמידים באשר הם – ליטול חלק בהתלהבות זו של חיפוש והתחדשות. אך היא מזמינה גם את האחרות הקיימת בכל אחד ואחת מאתנו להירתם למסע מרגש ומפוכח, משמח ותובע ויתורים, אין־סופי אך מכריח להכיר במגבלות.

להיות מורה פירושו להיות מוכן ליטול סיכונים אלו ולרצות 'להדביק' אחרים בטלטלה מתמדת זו. הידע הוא הרי חלקי במהותו, וחלקיות זו היא פתח לחיפוש מתמשך אחרי הבנה משופרת של אובייקט הידע. משימה זו מצריכה עבודה רבה, מכיוון שהיא שייכת לאותם תחומים בעלי ממד אסתטי שאי אפשר להשיגם אחת ולתמיד, אלא שדורשים חתירה לקראתם בכל פעם מחדש (אפשטיין־נאי, 2000).

להיות מורה פירושו להיות מוכן להשתנות תוך כדי למידה, כחלק מתהליך אין־סופי של פליאה, סקרנות וחקרנות.

להיות מורה פירושו נכונות להיות נבוך נוכח חוסר ידיעה, ולעבוד מתוך מקום זה של מבוכה (אפלטון, תשכ"ז; Hadot, 1997; Needleman, 1992).

הוראה היא בעיניי מעשה הנוגע להיבטים האסתטיים של ההווייה האנושית, לא במובן של יופי אפנתי, אלא במובן העתיק של טלטלה, התרגשות, התלהבות, משיכה אל הלא נודע אך בד בבד רתיעה ממנו. כמו בסיפורים האהובים עליי, למסע אל הלמידה אין סוף ידוע מראש. צריך להסתכן וללכת לאיבוד.

נכון שהאופק¹³ המשתמע מדברים אלה נשמע אוטופי.

נכון גם שאופק זה אינו מתיישב עם התנאים החברתיים והכלכליים של אנשים רבים וטובים, הבוחרים בהוראה כ'פרופסיה' כדי שזו תאפשר להם פרנסה, כניסה למעגל ההשכלה ועוד הטבות המאוששות במחקרים מלומדים.

נכון. אולם מבלי להדגיש את החיבור העתיק בין הוראה למעשה של אדם העומד נוכח אי־ידיעתו – אי אפשר ללמד. כדי ללמד צריך להשתוקק ללמוד. גלגוליה העכשוויים של הכשרת המורים בכל שלביה השונים נעדרת, כך נדמה לי, השתוקקות זו.¹⁴

מקורות

- אפלטון (תשכ"ז). מינון. ירושלים: מאגנס.
- אפשטיין-ינאי, מ' (2000). מקום למורה: הערות על מעשה ההוראה והלמידה. תיאוריה וביקורת 17, עמ' 145–161.
- אפשטיין-ינאי, מ' (2006). הכשרת מורים – האומנם משימה אפשרית? אנליזה ארגונית 10, עמ' 70–80.
- אפשטיין-ינאי, מ' (2011). הכתיבה האקדמית כמרחב פרדוקסאלי, אנליזה ארגונית 16, עמ' 78–85.
- ביון, ו"ר (2004). ללמוד מן הניסיון. תל-אביב: תולעת ספרים.
- גולדברג, ל' (1973). כתבים ב'. תל-אביב: ספריית הפועלים, עמ' 154.
- ג'יימסון, פ' (2002). פוסט מודרניזם – או ההיגיון התרבותי של הקפיטליזם המאוחר. תל אביב: רסלינג.
- דאל, ר' (2000). מטילדה. תל-אביב: זמורה-ביתן.
- כספי, מ"ד (1985). מה"י – גישת המעבר להתחנכות יוצרנית. ירושלים: אקדמון.
- כפיר, ד' ובכר, ש' (1996). תפיסותיהם של חברי שמונה קבוצות את מקצוע ההוראה ואת איפיוניהם של מורים: דו"ח מספר 4 של "מחקר הציפיות ממקצוע ההוראה ומן ההכשרה להוראה". בית ברל: מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- כ"א, י' (2004). על מעמדה של השקפת עולם בעבודה המקצועית. אנליזה ארגונית 7, עמ' 7–12.
- כ"א, י' (2012). ארגונים בעולם פוסטמודרני. תל אביב: רסלינג.
- סטור, א' (1983). הדינאמיקה של היצירה. תל-אביב: ספריית פועלים.
- ענבר, דן (1997). הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים. בתוך: א' פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן (עמ' 109–125). תל-אביב: רמות.
- פלד-אלחנן, נ' (2000). עבודת המורה ושפתה – הוראה כיצירה לעומת הוראה כטכניקה. בתוך: א' שוורצוולד, ש' בלום-קולקה וע' אולשטיין (עורכות) (2000), ספר רפאל ניר: מחקרים בתקשורת, בבלשנות ובהוראת לשון (עמ' 59–82). ירושלים: כרמל.
- פנק, ד' (1997). כמו רומן. תל-אביב: הוצאת שוקן.
- קאמי, א' (1995). האדם הראשון. תל-אביב: הוצאת עם עובד.
- Baudrillard, J. (1994). *The illusion of the end*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). Introduction. In Y. Dezalay & D. Sugarman (Eds.), *Professional competition and professional power*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Bruner, J. (1986). *Actual words, possible minds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de cultura económica.
- Caspi, M. (1992). The personal component in playing interfaces. In G. C. Cupchik & J. Lazlo (Eds.), *Emerging visions* (pp. 300–312). Cambridge University Press, New York.
- De Man, P. (1981). The resistance to theory. In B. Johnson (Ed.), *Yale French Studies – The pedagogical imperative: Teaching as a literary genre*, 63, 3–20.

- Derrida, J. (2005). **Rogues: Two essays on reason**. Stanford: Stanford University Press.
- Epstein-Jannai, M. (2001). A place for the teacher. **Educational Theory**, 51, 221–241.
- Ghiselin, B. (1952). **The creative process**. New York: Penguin Books.
- Hadot, P. (1997). **Philosophy as a way of life**. Oxford, Blackwel.
- Harner, M. (1992). The way of the shaman. In J. Mishlove (Ed.), **Thinking Allowed: Conversations on the leading edge of knowledge with Jeffrey Mishlove** (pp. 329–338). Oklahoma: Council Oak Books.
- Lacan, J. (1988). **The seminar of Jacques Lacan**. Book II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawley, J., & Tompkins, P. (2000). Learning metaphors. **SEAL Journal**.
- Le Goff, J.(1956). **Mercaderes y banqueros de la Edad Media**. Buenos Aires: Eudeba.
- Milner, C. (1995). **L'Oeuvreclaire: Lacan, la science, la philosophie**. Paris: Seuil.
- Needleman, J. (1992). Spirituality and the intellect. In J. Mishlove, (Ed.), **Thinking Allowed: Conversations on the leading edge of knowledge with Jeffrey Mishlove** (pp. 75–83). Oklahoma: Council Oak Books.
- Ochse, R. (1990). **Before the gates of excellence: The determinants of the creative genius**. Cambridge – New York: Cambridge University Press.
- Pulos, L. (1992). Qualities of high performance. In J. Mishlove (Ed.), **Thinking Allowed: Conversations on the leading edge of knowledge with Jeffrey Mishlove** (pp. 199–208). Oklahoma: Council Oak Books.
- Schank, R. (1995). **Tell me a story: Narrative and Intelligence**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Singer, J. (1992). Boundaries of the soul. In J. Mishlove (Ed.), **Thinking Allowed: Conversations on the leading edge of knowledge with Jeffrey Mishlove** (pp. 124–131). Oklahoma: Council Oak Books.
- Spillius, E. B., Milton, J., Garvey, P., Couve, D., & Steiner, D. (2011). **The new dictionary of Kleinian thought**. New York: Routledge.
- Sternberg, R. (1991). A three-facet model of creativity. In R. Sternberg (Ed.), **The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives** (pp. 125–147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrance, P. (1991). The nature of creativity as manifest in testing. In R. Sternberg (Ed.), **The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives** (pp. 43–75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Virilio, P. (1996). **El arte del motor: Aceleración y realidad virtual**. Buenos Aires: Manantial.
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society – The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press.

Waska, R. (2007). The search for knowledge and the avoidance of knowledge. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 71, 187–203.

Weisberg, R. (1991). Problem solving and creativity. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 148–176). Cambridge: Cambridge University Press.

Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publication.

הערות

1. באפריל 2012 פגשתי את הגברת שוורצברג בבואנוס איירס (והיא כבר קרובה לתשעים). כמו תמיד, היא באה לבקר אותי עם ספר, ואני סיפרתי לה על כך שהעליתי על הכתב את הסיפור. היא לא זכרה אותו, אך אמרה שזה מתאים לה. כך גיליתי שעבורי הוא כבר מתפקד כמיתוס.
2. ראו מסקנות מחקר על תהליך ההתמקצעות של מורים, שבהן צוין כי הערכת הנשאלים מופנית לתכונות לא 'מקצועיות' של המורה: "על בסיס ניתוחי הרגרסיה (לוח 16) הסקנו כי גם הקרובים ביותר לעיסוק אינם כוללים באפיוני המורה 'הטוב' מרכיבים פרופסיונאליים מובהקים. כולם מסכימים שהמורה ה'טוב' הוא זה שיודע להסביר וזה שמבין את התלמיד" (כפיר ובכר, 1996).
3. והרי חילוקי דעות על המקופל ב'חינוך הנוער באופן היאה לרוח התקופה' הם שהובילו למותו של סוקרטס.
4. אף על פי שקראתי את הספר לאחר כתיבת מסמך זה, ראוי להזכיר את ספרו של ישראל כ"ץ (2012) הדן בהרחבה בנושאים אלה.
5. זהו מושג הדגל של כל השתלמות מורים המכבדת את עצמה: לתרום לתהליך ההתמקצעות של המורים, להחזיר אותם ללימודים. המעשה מדגיש את 'קורפוס הידע' המאורגן, אחד המאפיינים הבולטים בתהליך הסדרת הפרופסיות מימי הביניים ועד ימינו. חשוב לציין שהשתלמויות אלו יוצרות גבולות ההולכים ומצרים את תחומי הדעת שאפשר ללמוד אותם או להשתלם בהם, ומתמקדות בנושאים שיש להם ביטוי 'מעשי', אינסטרומנטלי ומידי בבית הספר. בהשתלמויות אלו, המושג 'פרופסיה' מתפקד כמסגרת של תחומי העניין באופן שיתאימו לתפיסה מסוימת של התחום ויסקפו למשתלמים כלים ליישומו.
6. מושגים אלו לקוחים מתורתו של משה כספי (1985).
7. וזאת – למרות המאמץ הרב של חוקרים הדוגלים בגישות ביקורתיות כלפי הוראה רפלקטיבית ומזמינים את המורים לעמדה חקרנית.
8. תהליך זה נותן ביטוי לרעיון המהודקת היטב של מעשה החינוך. תחושה של 'שבר' במנגנון זה ניתן לזהות בהזמנתו של מכוון ון ליר לכנס חינוך שהתקיים במאי 2012; שמו של הכנס מכוון לבדיקה של מונחזה בקשר לאמון במורים: "מרגולציה לאמון: חינוך במאה ה-21".
9. לדיון מרתק במושג פרופסיה ובהיבטים הפרדוקסליים השלובים בו ראו את מאמרו של אורי אליס בגיליון זה, "כשאת אומרת פרופסיה, למה את מתכוונת?". במאמר זה נדון בהרחבה התיאור של מעשה ההוראה כנותן ביטוי להיבטים אוניברסליים ויחידאיים ונקשר לממד הדמיוני של הפעולה החברתית. להרחבה ראו מאמרי בדבר מקומו של המורה – שם, מתוך פרספקטיבה דומה, נקשרת ההוראה לאיווי לידע ולסוג של אהבה (Epstein-Jannai, 2001).
10. ראו כ"ץ (2004) לדיון על נושא זה בתחום הייעוץ הארגוני.
11. בעניין ההוראה כפרופסיה – רצוי לשים לב להתנגדותו של סוקרטס למורים המקצועיים שפקדו את הפוליס בתקופתו, מורים שביקשו ללמד (תמורת שכר) את 'טכנולוגיית הדיבור המוצלח' בזירת הכוח הציבורי.
12. 'מינון: אמנם שמעתי, סוקרטס, גם לפני שהתקשרתי אתך, שזהו משלח ירך יחיד, להיות נבון ולהביא גם את זולתך לידי מבוכה; ועכשיו, כמדומה לי, הנך בא עלי בקסמים ובכישופים, ומשעבדני ממש בלהטיך, עד שאני כולי מלא מבוכה. ובהחלט נראה לי – אם מותר גם להתבדח קצת – שהנך דומה

בדיוק, גם במראה פניך וגם בכלל, לדג השטוח הלזה הנקרא 'מקפאי'. כי דג זה גורם למי שמתקרב אליו ונוגע בו, שיהיה קפוא [...] כי באמת קפוא אני גם בנפשי וגם בלשוני, ואיני יודע מה להשיב לך" (אפלטון, תשכ"ז, עמ' 80 a).

13. אין קשר בין מושג זה לשם זהה שניתן למהלך חינוכי מטעם משרד החינוך. אני מתייחסת למושג 'אופק' בהקשרו הפילוסופי-פְּנוּמְנולוגי – אותו יעד בלתי ניתן להשגה אשר אליו מתכוונים צעדינו ואשר בקשר אליו המציאות והאובייקטים שלה מקבלים משמעות ונעשים 'נושאי פרשנות'. במובנים אלו – ניתן לראות את המושג בכתביהם של וולפגנג איסר (Wolfgang Iser) והאנס רוברט יאוס (Hans Robert Jaus), שני נציגים בולטים של תאוריית ההתקבלות (reception theory).

14. על הוראה, למידה, אהבה והתשוקה לדעת – ראו מאמרי "הכשרת מורים – האומנם משימה אפשרית?" (אפשטיין-ינאי, 2006) וההפניות למקורות שם.